

「対話」としての学びについての研究

市川 哲哉

佐藤学の「三位一体の対話」「学びの共同体」をはじめ、近年「対話」ということばや「学び合い」「協同学習」等を用いた教育実践が数多く出てきている。鈴木和夫の「対話」の授業、上越教育大学の西川純による「学び合い」授業の研究、神戸大学附属住吉中学校・神戸大学附属中等教育学校やジョンソンらによる「協同学習」、岐阜大学の原田信之らによる「学びの共同体づくり」の授業技法論などである。これらの論の授業に対する考え方は、教室の全ての子どもたちに「学び」を保障するために、グループやペアをつくって対話的・協同的・共同的に授業を進めようとする授業づくりである。しかしながら、「対話」と共同・協同の関係、あるいは「学び合い」「教え合い」と「対話」の関係は必ずしも明確ではなく、「対話」と学びの関係についても共通理解が存在するとは言いがたい。そこで、本研究では、「対話」と学びの関係を検討することで、「対話としての学び」のあり方を明らかにし、その実現を目指す授業論を構想・実践することを目的とする。

キーワード：対話、対等性、他者性、共同性、共同構築

1. 「対話」を生み出す学習課題とは

近年、共同・協働学習やグループ学習、ペア学習が学校教育の中に導入されるようになり、話し合い活動を取り入れた授業がよくみられるようになった。しかしながら、そこでみられる話し合い活動は、しばしば大きな声で話す発言力の高い子どもたちが、その場を牛耳っていたり、グループの中の良くてできる子が、自分の意見（正解）を言って、分らない子がそれを一方的にきいて頷いていたりするようなものであることが多い。「教える－教えられる」関係がそこには存在している。そうした話し合いは、一方向だけのベクトル、すなわち「モノローグ」でしかなく、「対話（ダイアログ）」にはなっていない。つまり、「教える－教えられる」関係や「話す－聞く」関係が固定されているならば、それは「対話的な関係」とはいえないのである。「対話的な関係」とは、「モノローグ」ではなく、「ダイアログ」の関係でなくてはならず、その意味で「対等」な関係なのである。

「対話」とは、「対等性」「他者性」「共同性」が話し合いの中に含まれている必要がある。したがって、「対話」にもとづく学びとは、個々の子どもが持つ他者性を浮かび上がらせる中で共同構築する、すなわち「教える－教えられる」ではなく、「対等な関係（対等性）」の下で他者性を子どもから引き出し、お互いの他者性を鏡に自己を見つめ直し、第3の考え方を共同構築することを目指すものである。

2. 「対話」にもとづく学びのある授業づくり

そこで「対話」にもとづく学びを実現するために「対等性」「他者性」「共同性」を視点に「対話」を生み出す教材づくりを試みた。なお今回は、小学校1年生算数を対象に「対話」を生み出す学習課題を念頭に考えたものである。

2. 1. 瑕疵のある問題

1つ目は「瑕疵のある問題」である。「瑕疵のある問題」とは、解答するのには不十分な条件の問題である。答えがない、誰にもできない問題ということである。みんなが解けないがゆえに「教える－教えられる」関係にはならない。正解にたどり着ける、たどり着けないではなく、対等な関係を生み出すことができると考えた。

算数教科書（わくわくさんすう1 啓林館）の中の問題をもとに、「たしざん（1）」の単元のまとめ・発展の時間を設定することにした。そのためカードを増やした。そして、10をつくること、カードをすべて使うことというルールを設けることにし、次のような問題を設定した。

かあどをぜんぶつかって、10になるたしざんをつくりましょう。

1	1	2	2	3	3	4	4	5	5
6	7	7	8	9					

この問題はどうしてもカードをすべて使ってしまうことができなくなっている。ペアで考えている子どもたちは、今まで学習した、足し算を考えて、はじめは次のように考えると予測した。

① $1+9$ $2+8$ $3+7$ $3+7$ $4+6$

$5+5$ とつくる。だが、1 2 4のカードが余ることになる。その後子どもたちは3つの数の足し算

や4つの数の足し算を思いつくだらうと予測した。

② $1+2+7$ $1+9$ $2+8$ $3+7$ $4+6$

⑤ $5+5$ とつくり、③ ④ が余る。

⑥ $1+9$ $2+8$ $3+7$ $3+7$ $4+6$

$1+4+5$ とつくり、② ⑤ が余る。

⑦ $1+9$ $2+8$ $3+7$ $3+7$ $5+5$

$2+4+4$ とつくり、① ⑥ が余る。

⑧ $1+9$ $2+8$ $3+7$ $4+6$ $5+5$

$1+2+3+4$ とつくり、⑦ が余る。

この5つの場合が考えられる。ペアの中でどの足し算を主張するのかの話し合いがなされるであろう。そしてその話し合いは「教える－教えられる」ではない「対等性」をもった話し合いになるであろう。子どもたちは、自分とは異なる考え方や意見と出会う中で、他者の声に耳を貸し、自分の考えや意見を見つめ直す機会を得ることになる。

ただ、どこかで「瑕疵のない問題」に変更させる必要がある。いつまでもできないままというわけにはいかない。瑕疵があるということを子どもたちに伝え、その瑕疵を見つける問題を第2の問題に設定する。

せんせいが まちがって いれてしまった か
あどは どれだろう。

① ① ② ② ③ ③ ④ ④ ⑤ ⑤

⑥ ⑦ ⑦ ⑧ ⑨

教師が、問題作りをしているときに、まちがって多くカードを入れてしまったということにして、それを子どもたちに見つけてもらうという設定を考えた。⑦を選んだペアは、①と②と④の3つのカードをあげる

だろうし、⑧を選んだペアは③と④をあげるであろう。

それぞれのペアで考えることができるであろう。ここではペアを一括りとして他ペアの考えを聴き、自分たちの考えを見つめ直す機会になるであろう。そしてその先にある、余っている数字を足すとどれも7になっているという共通性は、子どもたちが気づけば取り上げようと考えていた。みんなが見つけた考え方から、新たな共通性が見いだせることは、異質なもののなかから新たな共通性が見いだせる機会になるのだが、かなり難度が高く、こちらからは示さないが子どもたちが発見すればとりあげるスタンスで臨むものとした。


2. 2. いろいろな考え方ができる問題

2つ目に提案したいのは「いろいろな考え方ができる問題」である。この問題の場合も答えを出すことよりもどう考えたかというところに重きを置く。そしてその考え方が様々に考えられること、いろいろな組み合わせが考えられることなど、グループのメンバーによって多くの考え方が出し合える。「自分はこう考えた。あの子はいかに考えた。」と、考えているということでは優劣がなく対等になり得る。ここにも「教える－教えられる」でない関係が期待できると考えた。


算数教科書（みんなとまなぶ しょうがっこうさんすう1 学校図書）の中の広さ比べの問題をアレンジして、「おおきさくらべ」の単元の発展の問題を次のように設定した。

(1) どちらがひろいでしょう。

A




B




(2) どちらがひろいでしょう。

C




D




(3) どちらがひろいでしょう。

E



F



主問題を(2)と考え、(1)は(2)への練習問題と考えた。(3)は時間が余った場合のより高度な発展問題と考えていた。(1)の問題で「重ねる」「色別に切って重ねる」「折る」などの考え方のほか、「同じ色の部分で考える(A:青2 緑1 B:青1 緑2)」や「ひし形(青の部分)の個数で考える(A:4 B:5)」などが子どもたちの中に生まれるであろうと予想した。この段階でも子どもたちは、ペアの子の異なる考え方や意見と出会い、相手の声に耳を傾け、それに応答しようとする、そうした子どもたちの姿が見られると考えた。と同時に、この(1)で色別で考えられること、任意単位の青色のひし形がいくつで考えられることなどを、異質性の意見から共同構築するであろう

うと考えた。それを受けて（２）の問題に対する子どもたちの反応を予想した。

㊦同じ色の部分で考える。

C：オレンジ１ 緑２ 青３

D：オレンジ１ 緑０ 青６

㊦オレンジを別にして、後はひし形の個数で

C：オレンジ１ ひし形：７

D：オレンジ１ ひし形：６

㊦ひし形（青の部分）の個数で考える。

C：１０ D：９

子どもたちが㊦㊦㊦のどれも価値のある意見であると認められ、これらと同じでない自分の考え方もまた、価値のあるものであると認められることが、「対話」に必要な異質性を受け入れる（差異を承認できる）ことである。「対等性」や「他者性」につながることになる。

3. 授業の実際

ここでは、「対話」にもとづく学びをめざして教材化に取り組んだ算数の実践を紹介する。どちらも、和歌山大学教育学部附属小学校１年Ｂ組（男子１４名、女子１５名、計２９名）での実践である。

3. 1. 実践「１０にしましょう」

２０１３年６月１９日に校内研究授業として行った授業実践を紹介する。

3. 1. 1. 本実践の指導案（一部）

本時の目標

ペアでの対話を通して、１０になるたし算について習熟する。

本時の主張点

瑕疵のある問題を設定することで、応答のある対話を成立させることができる。

本時の展開

主な学習活動○と予想される児童の反応・	教師の支援とその意図○と評価◆
○例題をする。	
かあどをぜんぶつかって、１０になるたし算をつくりましょう。 1 2 4 6 8 9	
・ 1 ＋ 9 2 ＋ 8 4 ＋ 6 ○課題１を提示する。	○問題のルールをつかませる。 ・１０になるたし算をつくる。 ・カードを全部使いきる。
かあどをぜんぶつかって、１０になるたし算をつくりましょう。 1 1 2 2 3 3 4 4 5 5 6 7 7 8 9	
○ペアで相談しながら、問題に取り組む。 ・ 1 ＋ 9 2 ＋ 8 3 ＋ 7 ・・・ ・３つのかあどをつかってもいいの？ ・ 1 ＋ 2 ＋ 7 ・・・ ・ぜんぶつかえないよ。 ○考えられたところまでを発表する（２，３ペア） ・ぜんぶつかえないから、３つのかあどをつかってやったけどそれでもできなかったよ。 ・４つでもやってみたけどできなかった。 ○先生が間違ったカードを入れてしまったことを伝え、課題２を提示する。	○じっくりペアで考えさせたい。ヒントを出し過ぎないように、遠巻きからみまもる。 ○内容的なことではない部分での支援（机、椅子の移動や机上の整理など） ◆答えを出せないながらも、ペアと「応答のある対話」を行っているか。 (観察)【関心・意欲・態度】
せんせいが まちがって いれてしまった かあどは どれだろう。 1 1 2 2 3 3 4 4 5 5 6 7 7 8 9	

<p>・ $\boxed{1}+\boxed{9}$ $\boxed{2}+\boxed{8}$ $\boxed{3}+\boxed{7}$ $\boxed{4}+\boxed{6}$ $\boxed{5}+\boxed{5}$</p> <p>$\boxed{3}+\boxed{7}$ で, $\boxed{1}$ $\boxed{2}$ $\boxed{4}$</p> <p>・ $\boxed{1}+\boxed{9}$ $\boxed{2}+\boxed{8}$ $\boxed{3}+\boxed{7}$ $\boxed{4}+\boxed{6}$ $\boxed{5}+\boxed{5}$</p> <p>$\boxed{1}+\boxed{2}+\boxed{7}$ で, $\boxed{3}$ $\boxed{4}$</p> <p>・ $\boxed{1}+\boxed{9}$ $\boxed{2}+\boxed{8}$ $\boxed{3}+\boxed{7}$ $\boxed{3}+\boxed{7}$ $\boxed{4}+\boxed{6}$ $\boxed{1}$</p> <p>$+\boxed{4}+\boxed{5}$ で, $\boxed{2}$ $\boxed{5}$</p> <p>・ $\boxed{1}+\boxed{9}$ $\boxed{2}+\boxed{8}$ $\boxed{3}+\boxed{7}$ $\boxed{3}+\boxed{7}$ $\boxed{5}+\boxed{5}$ $\boxed{2}$</p> <p>$+\boxed{4}+\boxed{4}$ で, $\boxed{1}$ $\boxed{6}$</p> <p>・ $\boxed{1}+\boxed{9}$ $\boxed{2}+\boxed{8}$ $\boxed{3}+\boxed{7}$ $\boxed{4}+\boxed{6}$ $\boxed{5}+\boxed{5}$</p> <p>$\boxed{1}+\boxed{2}+\boxed{3}+\boxed{4}$ で, $\boxed{7}$</p> <p>○発表する。</p> <p>○先生が間違って入れたカードは7だったことを知る。</p>	<p>○カードを1枚だけ選ぼうとするペアが多いと予想されるので, つなぐ支援として, 例えば$\boxed{1}$ $\boxed{2}$ $\boxed{4}$の3つでもOKということを知らせる。そのため早い段階で1つ, 例示することにする。</p> <p>◆答えを出すために, ペアと「応答のある対話」を行っているか。(観察)【関心・意欲・態度】</p> <p>○作ったたし算をスクリーンに映しながら, ペア2人で協力しながら説明させ, それを教師が板書する。</p> <p>◆ペア2人で協力して発表しているか。(発言・観察)【技能】</p> <p>○答えの和が7になっていることに気づく子どもがいたら, 取り上げておおいに認める。誰も気づかなくてもよい。</p> <p>○先生が忘れていたカードだけではなく, 自分たちで他の場合を見つけられたことを認める。</p>
---	--

3. 1. 2. 当日の展開の変更点

基本的に, 予定していた展開通りに流れた授業だった。ただ, 瑕疵のある問題から, 瑕疵のない問題へ移行したときの新しい課題(第2の課題)の言葉を変更した。授業の前日から, 「せんせいが まちがって いれてしまった かあどは どれだろう。」という言葉は, 子どもたちに伝わりにくいように感じていた。10にならない, まちがった足し算のカードを入れてしまったのか, また単に, カードを多く入れてしまったのか,

どちらにもとれる。しかし, そこでこう変更しようという答えを見つけられなかった。当日このときまで決めていなかったのであるが, 「せんせいが いれすぎちゃった かあどは どれ?」という言葉に変えた。後々の反省になるのだが, 「いれすぎ」という言葉から子どもたちは, 先生は単にカードを多く入れすぎてしまったのだということが, よく分ったのではないかと考えている。「まちがっていれてしまった」では, 計算を間違えて入れたというようにもとれるので, 子どもたちには分りよくなったのではないだろうか。

3. 2. 実践「ひろさくらべ」

2013年11月2日に研究発表会2013で行った「ひろさくらべ」の授業実践を紹介する。

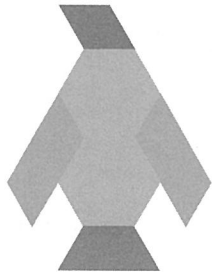
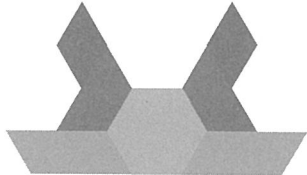
3. 2. 1 本実践の指導案(一部)

本時の目標

複雑な形の広さくらべの方法を考えることで, 応答のある対話を成立させることができる。

本時の展開

主な学習活動○と予想される児童の反応・	教師の支援とその意図○と評価◆
<p>○課題1を提示する。</p> <p>どちらがひろいでしょう。</p> <div data-bbox="488 224 1187 512" data-label="Image"> </div> <p>○個人思考で自分の比べ方を考える。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・重ねる。・色別に切って重ねる。・折る。 ・同じ色の部分で考える。 <p>(A: 青2 緑1 B: 青1 緑2)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ひし形(青の部分)の個数で考える。 <p>(A: 4 B: 5)</p> <p>○ペアになり、自分の考えた比べ方を発表し合い、わかりやすく説明できる方法を二人で考える。</p> <p>○全体で発表し、いろいろな比べ方があることを理解する。</p>	<p>○ビルの模型の高さ比べから、広さ比べへと移項することで、子どもたちに広さという意識を植え付ける。</p> <p>○直接比較もできるように、切り取った形で配布する。</p> <p>○1人に1セット配布する。</p> <p>○うまく話し合えていないペアへの個別指導。</p> <p>○出てきた比べ方の意見を、子どもたちにわかりやすいように板書する。</p>
<p>○課題2を提示する。</p> <p>どちらがひろいでしょう。</p> <div data-bbox="480 956 1220 1346" data-label="Image"> </div> <p>○ペアで相談しながら、問題に取り組む。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・同じ色の部分で考える。 <p>(C: オレンジ1 緑2 青3)</p> <p>(D: オレンジ1 緑0 青6)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・オレンジを別にして、後はひし形の個数で <p>(C: オレンジ1 ひし形: 7)</p> <p>(D: オレンジ1 ひし形: 6)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ひし形(青の部分)の個数で考える。 <p>(C: 10 D: 9)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・課題1で使った色の形を重ねて並べて比べる。 <p>○全体で発表し、いろいろな比べ方があることを理解する。</p>	<p>○課題1の経験から、色の部分に着目して、広さくらべができると考えられるため、用紙に印刷して配布する。</p> <p>○ペアで考えられるように、ペアに1セット配布する。</p> <p>○じっくりペアで考えさせたい。ヒントを出し過ぎないようにする。</p> <p>◆ペアと「応答のある対話」を行っているか。 (観察)【関心・意欲・態度】</p> <p>○出てきた比べ方の意見を、子どもたちにわかりやすいように板書する。</p> <p>◆発表された比べ方が自分たちのペアで考えた比べ方とどこが同じで、どこが違うのかを意識して聴いて</p>

○課題3を提示する。	いるか。(観察)【数学的な考え方】
	<p>どちらがひろいでしょう。</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;"> <p>[E]</p>  </div> <div style="text-align: center;"> <p>[F]</p>  </div> </div>
<p>○ペアで相談しながら、問題に取り組む。</p> <ul style="list-style-type: none"> 同じ色の部分で考える。 <p>[E]: オレンジ2 赤1 緑2 青1</p> <p>[F]: オレンジ1 赤2 緑2 青2</p> <ul style="list-style-type: none"> ひし形(青の部分)の個数で考える。 <p>[E]: 1 2 と半分? [F]: 1 2</p> <ul style="list-style-type: none"> ひし形の半分(三角)に注目して <p>[E]: 2 5 [F]: 2 4</p> <ul style="list-style-type: none"> 課題1 で使った色の形を重ねて並べて比べる。 	<p>○課題1 と2 の経験から、色の部分に着目して、広さくらべができると考えられるため、用紙に印刷して配布する。</p> <p>○ペアで考えられるように、ペアに1セット配布する。</p> <p>○じっくりペアで考えさせたい。ヒントを出し過ぎないようにする。</p> <p>◆ペアと「応答のある対話」を行っているか。 (観察)【関心・意欲・態度】</p> <p>○途中で時間が来ると思われるので、後は家庭学習にする。</p>

3. 2. 2. 当日の展開の変更点

この授業では、予想していた以上に最初の問題(AとB)に時間を費やした。約20分でCとDの問題に移れるかと考えていたのだが、実際は授業開始から38分間最初の問題に費やした。その原因は、ペアでの思考の前に行った個人思考にあると考える。個人思考を入れたことで、自分の比べ方の意見を明確にして、ペアの子の意見が聴けるように考えたのであるが、早々とペアで考えているところもあれば、いつまでも個人思考しているところもあり、足並みがそろわなかった。また、ペアでの発表でもまだ個人思考やペアでの思考が十分でなかった子が多く、聴く態勢になれず何度も言い直し、説明のし直しをしなければならなかった。

最初の問題に時間がかかったことで、主問題のCとDの問題をペアで考えていく時間が少なくなってしまった。残り時間を考えてしまっ、不十分な思考のまま、発表に移ってしまったことで、最初の問題にもまして、聴く態勢が取りにくかった。

もちろん3つ目の問題には、進むことができなかった。

4. 授業実践でみられた子どもの「対話」

2つの授業実践において、「対話」が成立したと考えられる部分をあげる。

4. 1. 「10にしましょう」の実践から

4. 1. 1. ゆたかとゆみこの場合

このペアは、瑕疵のある問題で、 $7+2+1$ の3つの数の足し算にいち早く気づいた。授業者は、早いうちに3つの数の足し算ができるということを全員に知らせたかったので、これを取り上げ発表してもらおうと予定していた。それがこのペアだった。発表したとき、教師からは、3つの数の足し算を使うことで、できるようになるのではないかと問われたが、自分たちが気づいた3つの数の足し算を使っても、全部のカードを使い切ることができなかった。そこでこのペアは、3つの数の足し算をたくさん作るとできるのではないかと考えたようである。

ゆたか: あと、 8 !!何かをひかないといけないんか

な一。
ゆみこ： $\boxed{6}$ 、 $\boxed{6}$ つかえば！？

数分沈黙で悩む。

ゆたか： $\boxed{1}+\boxed{9}+...$

ゆみこ：でも、それだと10やん。

ゆたか： $\boxed{1}+\boxed{2}+\boxed{3}$ は,, 6やろ。もっと多いところやろ？

ゆみこ： $\boxed{3}+\boxed{4}+\boxed{3}$ は,, 全部3にしてみよ。10になるよなあー。

ゆたか：あ、わかった。 $\boxed{5}+\boxed{4}+\boxed{1}$ ！これで

ゆみこ：あ、そうか。

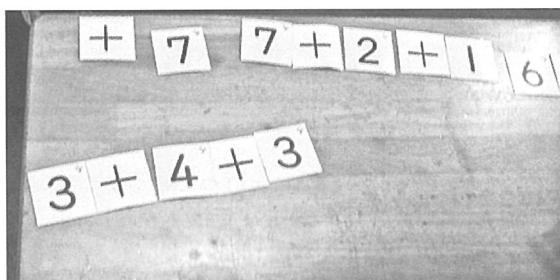


図1



図2

机の上には写真のように、 $\boxed{7}+\boxed{2}+\boxed{1}$ の他に、 $\boxed{3}+\boxed{4}+\boxed{3}$ と $\boxed{5}+\boxed{4}+\boxed{1}$ の計算ができていた。ゆみこの

「全部3にしてみよ。」に反応して、ゆたかが $\boxed{5}+\boxed{4}+\boxed{1}$ を発見した場面である。ゆみこの気づきを尊重し、ゆたかがそれを否定することなく受け入れ、その考えの下で思考し、新たな発見をしていったのである。ここにはまさに「教える－教えられる」の関係ではない「対話的な関係」が存在したのである。この後このペアは、最初にした $\boxed{7}+\boxed{2}+\boxed{1}$ をこわして、 $\boxed{6}+\boxed{2}+\boxed{2}$ も作っていく。しかし、瑕疵のない問題に移って他のペアが発表しているのを聴いて、そのペアのまね

をしてカードを並べ直す。授業者が子どもの意見とし

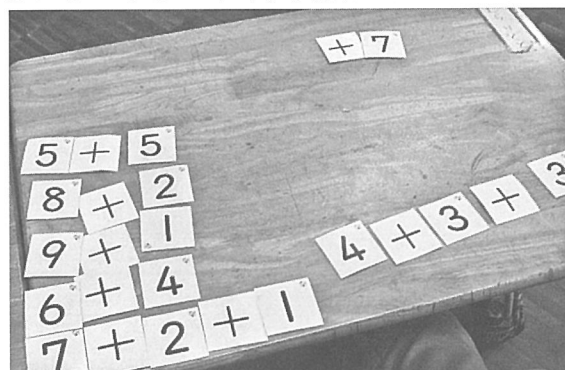


図3

て予想していた、 $\boxed{1}+\boxed{9}$ $\boxed{2}+\boxed{8}$ $\boxed{3}+\boxed{7}$ $\boxed{4}+\boxed{6}$

$\boxed{5}+\boxed{5}$ $\boxed{1}+\boxed{2}+\boxed{7}$ で、 $\boxed{3}$ と $\boxed{4}$ が余る考えである。

ゆたかはそれを見て、 $\boxed{3}+\boxed{7}$ の3をとって、余っていた $\boxed{3}$ と $\boxed{4}$ に引付け、 $\boxed{4}+\boxed{3}+\boxed{3}$ を作った。少しでも余ったカードを少なくしようとしたのか、瑕疵のある問題のときに自分たちが考え出した足し算を覚えていたのか、教師が予想しなかったカードの組み合わせを見つけたのである。

4. 1. 2. あいとゆうせいの場合

よくでき、クラスの中でも慕われているゆうせいが主導権を握り、10になる足し算をどんどん作っていき、はやい段階で $\boxed{1}+\boxed{9}$ $\boxed{2}+\boxed{8}$ $\boxed{3}+\boxed{7}$ $\boxed{4}+\boxed{6}$

$\boxed{5}+\boxed{5}$ $\boxed{3}+\boxed{7}$ で、 $\boxed{1}$ $\boxed{2}$ $\boxed{4}$ が余るのを見

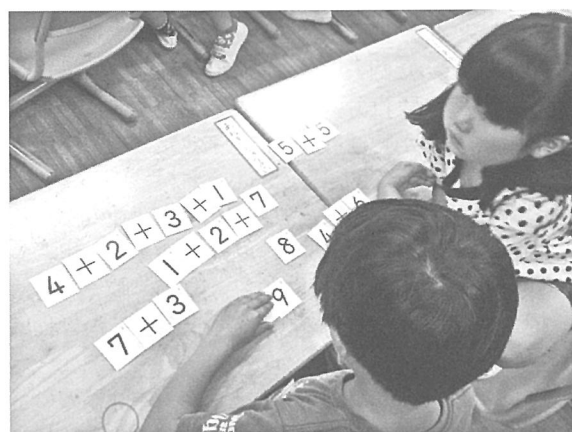


図4

つけていた。そこに3つの数の足し算を提案された。それを受けて、このペアはすぐに3つの数の足し算だけでなく、4つの数の足し算 $\boxed{1}+\boxed{2}+\boxed{3}+\boxed{4}$ まで気づ

いていた。そしてゆうせいは、余っている7に目をつけて、 $1+2+3+4$ の3+4の部分が7であることに気づき、 $1+2+7$ にかえると、3と4が余ることを発見している。しかしそうしてもカードが余ってしまうことに、行き詰っていた。そして、4つの数字や3つの数字を使つての足し算を作ること、解決するのではないかという思考にかたむいている。しかし瑕疵のある問題に阻まれ、解決できずにいた。しかし最後に、ペアでのやり取りの経験が、先生がいれすぎちゃったカードを全体で出しあったときの、「余っているのをたしたら全部7になっている」という、あいのつぶやきになったのだと考えられる。ゆうせいの思考を聴いたことによって、あいのより高い発見に結びついたのである。相手の意見を聴きながらも、それをただ受け入れるだけではなく、その思考の流れを自分なりに解釈して、新たにより高い次元の発見を可能にした例である。あいがゆうせいの思考を同時に経験していなければ、発見できなかったのではないだろうか。ただ受け入れるだけではない「対話」がそこに存在していたのである。

4. 2. 「ひろさくらべ」の実践から

4. 2. 1. ゆみことけんたの場合

AとBをペアで考える場面で、まずけんたの重ねる意見が出される。

ゆみこ：え、え、え、え。まって、まって。
 けんた：こんなかたちにして。(ゆみこの重ねた図を持って) こんなにやるやろ。おぼえて、おぼえてよ。それで次のにして、これとこれはもうやったので
 ゆみこ：説明早い。

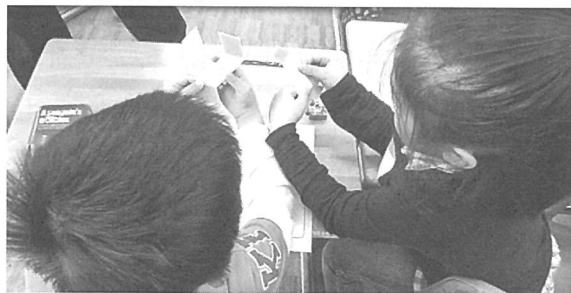


図5

(ゆみこもけんたの意見を聴きながら、まねをして重ねるのであるが、どんなふうに重ねるかけんたの意見を最後まで聴くことなく、ゆみこは鉛筆を持って図形に線をかきこみ出す。)

ゆみこ：ゆみこ言う。(鉛筆を持って線を引きながら)

こんなにひくやろ。

けんた：うん。

ゆみこ：こっちもひくやろ。1, 2, 3。こっちもひくやろ。4, 5。

けんた：うん。これでもさ。はばがさあ。ちがうよ。ぼくのほうがいいやすい。



図6

(最初はグー・・・けんたが勝つ。)

(ゆみこは一度かいた線を消して、再度かき直す。)

ゆみこ：意味分かれん。けんたの言ったこと。

けんた：これをこうするやん。

ゆみこ：みえへのやもん。

けんた：(ゆみこに見えやすいようにして) こうするやん。

ゆみこ：ま、ま、ま、ちょうまって。こう。

(教師が来て、ゆみこの線の入った図を見て発表を促す。)

ゆみこはAが平行四辺形4個、Bが5個に気づき、Bの方が広いという解答を出し、けんたにも伝える。しかしけんたは、その意見よりも自分の重ねる意見を大事にして、なかなか両者歩み寄ることがない。しかたなく、二人はジャンケンをしてけんたの意見をペアの意見とすることを決定する。ゆみこも再度けんたの意見を聴こうとするのだが、そこに教師が現れ、ゆみこの持っている図に線がかき込まれていることを知り、この意見を発表するように促すのである。ジャンケンで決めるところは別としても、両者が、なかなか歩み

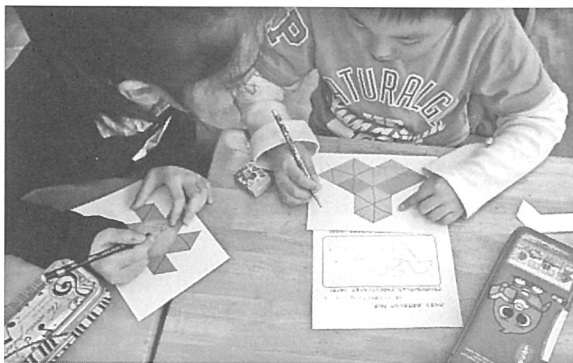


図7

寄ることなく、自分の意見を大事にしているところは、対話での異質なものがなかなか折り合えない様をよく表わしている。

しかしけんたはCとDの思考のときは、線を引いて考えることをはじめから受け入れている。その上、「三角にすればいいんや。」と自分からかき方をゆみこに示して、線のかき方を考える。ゆみこがオレンジの六角形のところをどんなに引けばよいか分らない場面では、じぶんのかき方を見せてあげている。それを見てゆみこも素直に参考になっている。共同構築しようとする場面である。

4. 2. 2. ゆかりとなおとの場合

最初の問題で、平行四辺形の任意単位に気づいたのであろう。なおとがAの図のはしっこをCに重ねるようにしながら、1こ、2こ、と数えだした。それを見てゆかりも一緒に数えだしている場面である。

なおと：こうと、こうと、……。あのね、これはね、こうしていつてね。1こ。2こ。3つ。

ゆかり：はいこれも。3こ。4こ。じゃあ4こやろ。

ふたり：5こ。6こ。7こ。8こ。9こ。10こ。11こ。これは。(Dに移って) 1こ。2こ。3こ。4こ。5こ。6こ。7こ。8こ。9こ。10こ。

ゆかり：11こ。

なおと：え、10こやで。10こと11こ。ね。10こと11こやから、こっちや。



図8

どちらかと言えばそれほど理解が早くない2人だが、前の問題の他のペアでの発表をしっかりと聴いていたのであろう。なおとが気づいた方法にゆかりも同調している。素直にいいものを採用している様子がうかがえる。ただゆかりがDの図も11個と誤った数え方をしているところを、なおとは指摘できていなく、自分のもっているCの図を数え直すばかりであった。ここで教師が入って、先に進めるような助言をすべきであったが、このペアの思考の流れをみとれていず、助言も行なえなかった。

5. 成果と課題

今回の授業実践では、「対話」の中の3つの必要な特性である「対等性」「他者性」「共同性」の中でも、「対等性」に重きを置いた。この目的は果たすことができたと感じている。ペア中心の子どもたちの活動の中にも、「対等性」のない、教える教えられる関係の存在を確認することができなかった。その上、もう一つのキーワードである「他者性」もみられた。相手の思考の流れにのっかってしまうのではなく、相手の思考の流れの中に自分の思考を入れ込んでみたり、なかなか相手の思考になびかなかったりと、異質な中での共同構築が試みられるシーンもあった。もちろん、教える教えられる関係も見られなかった。また、「共同性」という点でも、練習問題で得た知識を2人で一緒に確認していったり、相手の意見を認め聴いていたからこそできる高い思考を実現できていたりした。そういう意味ではペアでの「対話」には、成果を認めることができた。

その反面、ペアでの発表の場面では、課題が残った。自分たちの思考に夢中で、他のペアの発表を聴けていないことが目立った。発表する方は発表するという行為を能動的にしないといけないので、意欲をもって発表しようとするのだが、発表を聴く方は、まだ自分たちで考えていたり、ワークシートやノートに記入を続けていたり、具体物を触ってしまっていたりと、ペアやグループ、個人での思考が終わっていない場合が多く、なかなか「聴く」ことに意欲的になれない。特に小学校低学年では、「聴きましょう」「〇〇さんの考えを聴くんですよ。」と言っても、発表がはじまってしまいうとすぐに、「聴く」ことよりも、自分の思考の方に意識が移行してしまう。

ただ、思考の時間が終わって、「あのペアの発表を聴きましょう。」というような時間のときには、聴く方に課題が残ったのだが、ペア活動の最中にヒントとして発表したり、こんな考え方もあるということを知ってもらったための発表であったり、個人やペアの思考が滞っているときであったりするときは、他の意見の発表をよく聴いていた。今回の「10にしましょう」の実践でも、「ひろさくらべ」の実践でも、そんな場面での発表は、よく聴けていた。そしてそれを自分のたちの思考に生かそうとしていた。この点からも、聴きたくないような発表、聴かないといけないような発表になるように、状況を整えたり、問題を考えたりしないといけないと感じた。特に聴いたことを使わないと次の活動ができない状況をつくる必要があると感じた。そんな活動を増やして、聴けばわかる、聴いていればヒントになるのだ、という意識を子どもたちにもたせていくことが大切になってくるだろう。

参考文献

- ・佐藤学(1995)「学びの対話的实践へ」佐伯胖/藤田英典/佐藤学編「シリーズ・学びと文化(1) 学びへの誘い」東京大学出版会
- ・佐藤学(1999)「学びの快樂—ダイアログへ—」世織書房
- ・佐藤学(1994)「教室という政治空間—権力関係の編み直しへ—」世織書房「教育の中の政治」教育学年報(3)
- ・佐藤学(1998)「学びから逃走する子どもたち」「世界」岩波書店
- ・佐藤学(1998)「個の佇立から学びの共同体へ」「ひと」太郎次郎社
- ・佐藤公治(1999)「対話の中の学びと成長」金子書房
- ・柄谷行人(1986)「探究I」講談社
- ・平田オリザ(2001)「対話のレッスン」小学館
- ・島崎隆(1988)「対話の哲学」みずち書房
- ・村松賢一(2001)「対話能力を育む話すこと・聞くことの学習—理論と実践—」明治図書
- ・西川純(2000)「学び合う教室」東洋館出版社
- ・西川純(2007)「学び合う国語—国語をコミュニケーションの教科にするために」東洋館出版社
- ・神戸大学附属住吉中学校・神戸大学附属中等教育学校(2009)「生徒と創る協同学習」明治図書
- ・ジョージ・ジェイコブス マイケル・パワー ロー・ワン・イン著 伏野久美子・木村春美訳(2005)「先生のための アイデアブック」日本協同教育学会
- ・ジョンソン, D. W. /ジョンソン, R. T. /ホルベック, E. J. 著 石田裕久, 梅原 巳代子訳(2010)「学習の輪 学び合いの協同教育入門」二瓶社
- ・吉本均著 岩垣 攝 豊田ひさき編・解説(2006)「学級の教育力を生かす吉本均著作選集1 授業と学習集団」明治図書
- ・原田信之・水野正朗(2008)「『学びの共同体づくり』論の授業技法化モデル」岐阜大学教育学部研究報告教育実践研究第10巻
- ・鈴木和夫(2005)「子どもとつくる対話の教育—生活指導と授業」山吹書店
- ・今井理恵・上森さくら・長瀬美子・久田敏彦・福田敦志・船越 勝・湯浅恭正(2008)「『学習の共同化』論の枠組みに関する検討(2)—学びの共同体論・学習集団論を中心に—」日本教育方法学会第44回大会自由研究16発表レジュメ
- ・子安潤・久田敏彦・船越 勝編(1998)「学びのディスコース共同創造の授業を求めて」メトード研究会
- ・平田知美・今井理恵・上森さくら・福田敦志・湯浅恭正(2013)「文学の読みの指導における学習の共同化」大阪市立大学大学院文学研究科紀要
- ・広生研基調小委員会(2003)「子どもたちと教師が『出会って直す』ための対話・討論・討議のあり方を明らかにしよう」広島県生活指導研究大会43回大会基調提案
- ・秋田喜代美(2000)「子どもをはぐくむ授業づくり〜知の創造へ〜」岩波書店
- ・秋田喜代美(2010)「協働学習の過程」「授業研究と学習過程」放送大学教育振興会
- ・折出健二・今井理恵(2007)「学びの共同性」愛知教育大学教育実践総合センター紀要